

75/BA 2944.5 - 33 + 2

# **Menschenrechte und Religionsunterricht**

**Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)**  
**Band 33 (2017)**

UNIA

**Herausgegeben von**  
**Stefan Altmeyer, Rudolf Englert,**  
**Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath,**  
**Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer**

**Vandenhoeck & Ruprecht**



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7887-3222-6

Weitere Angaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

© 2017, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstr. 13, D-37073 Göttingen/  
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.  
[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der  
vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.  
Printed in Germany.

Umschlaggestaltung: Andreas Sonnhüter, Niederkrüchten

Umschlagabbildung: Rawpixel.com (shutterstock.com)

Satz: Andrea Töcker, Neuendettelsau

Druck und Bindung: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

K-1715733

## Zum Recht des Kindes auf religiöse Bildung

»... so wie ein Kind im Weitergehen von jedem Wehen sich viele Blüten schenken lässt ...« (Rainer Maria Rilke)

»Kindheit heute« bedeutet, auch in weltanschaulicher und religiöser Hinsicht pluralen Einflüssen ausgesetzt zu sein. Diese Vielfalt als Fülle und Bereicherung des Lebens zu sehen, setzt voraus, nicht mit Orientierungslosigkeit, Irritationen oder gar Abgrenzungen (Fundamentalismen) reagieren zu müssen, sondern ordnende Strukturmuster sichten, mit WegbegleiterInnen kompetent Diskurse führen, eigene Deutungen finden und zugleich pluralitätsfähig<sup>1</sup> werden zu können. Religiöse Bildung ist demnach ein Prozess, ein Weg<sup>2</sup>, der gerade der gesellschaftlichen Ermöglichung bedarf, damit der/die Einzelne in religiöser Hinsicht quasi nicht im Blätterwind untergeht, sondern im Blütenmeer wächst. So ist gerade auch in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht evident, dass Kinder in ihrem geistigen bzw. spirituellen Entwicklungsprozess unter Achtung ihrer Würde als Personen unterstützt und begleitet werden. Es liegt daher auf der Hand, ein Recht auf *religiöse* Bildung für selbstverständlich zu halten. Und doch scheint gerade dieses umstrittener und angefochtener denn je.

Allgemein zählt das *Recht auf Bildung* zu den subjektiven Rechten, die ohne Ausnahme jedem Menschen gewährt werden müssen. So wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948 in Artikel 26 das menschliche Grundrecht auf Bildung deklariert. Es heißt dort in Absatz 2: »Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.«

Anknüpfend an dieses Grundrecht wird im Folgenden davon ausgegangen, dass die Klärung bzw. Reflexion der religiösen Dimension des eigenen Selbst als grundlegend für die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gesehen wird und damit auch das *Recht auf religiöse Bil-*

1 Vgl. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen*. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014.

2 Vgl. auch *Peter Graf*, *Religiöse Bildung als Weg. Selbstfindung in einer Welt der kulturellen Vielfalt*, Frankfurt 2016.

ung zu den Grundrechten des Menschseins zu rechnen ist. Unabhängig davon, ob sich ein Mensch positiv, negativ oder gleichgültig/unentschieden zu einer möglichen religiösen Dimension seiner/ihrer selbst verhält, bedarf er/sie doch der Möglichkeit zur Information, Reflexion und freien Entscheidungsmöglichkeit in einem freiheitlichen Sinne, wie dies im Grundgesetz zur positiven und negativen Religionsfreiheit (Art. 4 GG) garantiert ist. So wird auch in der Kinderrechtskonvention von 1989 in Artikel 14 deklariert, dass »das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit« zu achten sei. Zu Recht betont Schweitzer, dass das Kind damit nicht nur einen »Schutz vor religiöser Überfremdung [...], sondern vor allem auch eine Begleitung seiner religiösen Entwicklung«<sup>3</sup> brauche.

Im Folgenden soll daher das Recht auf religiöse Bildung näher und zugleich auch weiter als nur im juristischen Sinn betrachtet und mit Blick auf den Religionsunterricht in Deutschland konkretisiert werden, wobei in einem ersten Schritt das frühkindliche Recht auf religiöse Bildung im Fokus steht. Bei all dem ist zunächst nach dem inhärenten Zusammenhang von Bildung und Religion zu fragen.

## 1 Klärungen zum Begriff religiöser Bildung

Die Frage nach dem Recht auf religiöse Bildung schließt ein, den äußerst komplexen Diskurs um die weiten Begriffe von Religion, Theologie, aber auch Spiritualität und Bildung in den Blick zu nehmen. Dies kann an dieser Stelle jedoch nur sehr verkürzt geschehen<sup>4</sup>: Für die Fragestellung des Rechts auf religiöse Bildung ist es auch wichtig, den Zusammenhang zum religiösen Lernen bzw. zur religiösen Erziehung deutlich zu machen, d.h., es geht auch immer um Akzente lebensgeschichtlich bedingter religiöser Sozialisation, die im Kontext eigener familiärer oder gemeindlicher Erfahrungen als religiös bildend anzusehen sind. Darüber hinaus ist jedoch unabdingbar, im theologisch fundierten Bildungsverständnis das zentrale Kriterium christlicher Freiheit und damit die Subjektorientierung grundzulegen, um letztlich Bildung als Selbst-Bildung verstehen zu können. Gemeint ist, dass über religiöse Sozialisations- und Erziehungsvorstellungen hinaus das Individuum als befähigt und berechtigt gesehen wird, in kritische Distanz zu treten, um sich selbst reli-

3 Vgl. auch *Friedrich Schweitzer*, Das Recht des Kindes auf Religion. Gütersloh 2000, 132.

4 Einen Überblick zur Fülle des hierzu geführten Diskurses bietet: *Martin Rothgangel / Robert Schelander*, Bildung, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bildung/ch/bfbb54107f7bea5f2f109815854937fb>; vgl. bes. auch *Friedrich Schweitzer*, Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Theologische Studien Neue Folge 2, Zürich 2011; *Ders.*, Bildung (Theologische Bibliothek 2), Neukirchen-Vluyn 2014.

giös bzw. theologisch oder auch weltanschaulich frei zu verorten. Tradition und Subjekt stehen in einem wechselseitigen Verhältnis der gegenseitigen, nicht spannungsfreien Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, mit der Welt. Hierzu bedarf es demnach sowohl fachlicher Kompetenzen einer kognitiven Durchdringung von religiösen/theologischen Fragestellungen als auch einer selbstreflexiven Beziehung, die – durchaus im Sinne emotionaler Bildung<sup>5</sup> – auch religiöse Erfahrungen einbezieht. Auf der Basis einer kritisch-konstruktiven Positionierung zur Welt impliziert religiöse Bildung dann auch Verhältnisbestimmungen im Sinne ethischer Bildung bzw. der Genese von Werthaltungen.

## 2 Das Recht auf religiöse Bildung als Ermöglichung eigener Weltbildkonstruktionen

### 2.1 ›Ich glaube nicht an Gott, aber ich vermisse ihn‹ (Julian Barnes)

Die Überschrift suggeriert einen Widerspruch: Wie kann man etwas vermissen, an dessen Existenz man nicht glaubt? Indem der Bereich des Religiösen doch eher dem Möglichen als dem Wirklichen zuzurechnen ist, macht die Überschrift im Blick auf die Ausgangsfrage Folgendes deutlich: Religion ist weiter zu fassen als bekennender Glaube. Auch ein Sich-Vorstellen-als-ob, ein Wünschen und ein Sehnen zu thematisieren und zu reflektieren im Sinne einer Option, Grenzen des Wirklichen zu überschreiten, können Aspekte religiöser Bildung sein, die der Identitätsfindung unabhängig von einem bekenntnismäßigen Glauben förderlich sind. Schon von klein auf stellen sich Kinder Fragen, die zu klären versuchen, was wirklich und was möglich ist. Anfänglich sind die Phänomene noch im Spielraum dessen einzuordnen, dass ein Kind zu verstehen versucht, wie es möglich sein kann, einerseits die Stimme eines räumlich entfernten Menschen durch das Telefon zu hören und dies für wirklich zu halten, während es andererseits begreifen soll, dass seine Angst vor dem Drachen im kindlichen Kleiderschrank völlig unbegründet ist. Diese Beispiele der Klärung und Etablierung eines realitätsnahen Wirklichkeitsverständnisses begleiten den Menschen ein Leben lang, denn auch für den naturwissenschaftlich gebildeten und sogenannten aufgeklärten Erwachsenen gibt es Phänomene, die nur schwer einzuordnen sind, wie zum Beispiel das Erstaunen darüber, dass ein Mensch mit einer infausten Prognose doch von der Krankheit wieder genesen kann.

Unabhängig von der weltanschaulichen Positionierung spielen demnach Themen eine Rolle, die letztlich eine religiöse Dimension haben, wenn Religion mit Paul Tillich so verstanden wird, dass es hier um Fragen

<sup>5</sup> Vgl. Elisabeth Naurath, Emotionale Bildung, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/emotionale-bildung/ch/96bece9716b2fb431242d6300307d7db/>.

geht, die den Menschen und das Menschsein unbedingt angehen. Von daher kann religiöse Bildung als lebenslange Aufgabe und Herausforderung gesehen werden: »Die Situation von uns Menschen ist die, dass wir zeitlebens uns selbst eine Frage sind, dass wir zeitlebens an der Antwort feilen – und diese Antwort ist unser Leben.«<sup>6</sup> Diese Suche nach Antworten ist eingebettet in lebensgeschichtliche Erfahrungskontexte von theologischen oder weltanschaulichen Antworten der Tradition, in die man hineingeboren wurde oder aufgrund von Immigration hineingezogen und sozialisiert ist.

## 2.2 Implizite und explizite religiöse Bildung im frühen Kindheitsalter

Religiöse Fragen des Woher, des Warum und des Wohin sind kindliche Fragen, die jungen Eltern nicht selten zu schaffen machen. Schon früh – nämlich im Kleinkindalter – beginnt die Suche nach dem Verstehen des Selbst, das ein Kind im ursprünglichen Sinn des Wortes »Religion« (religare: sich rückbeziehen) nach seinem Leben fragen lässt. Mit Schweitzer lassen sich fünf große Fragen im Aufwachsen der Kinder festhalten<sup>7</sup>, die als Frage nach dem eigenen Ich, nach Gott, dem Tod, der Ethik und den anderen Religionen grundlegenden Charakter haben. Demgemäß sieht Georg Langenhorst das Religiöse als Grunddimension des Menschen: »Auch in ihr geht es um Wahrnehmung, Empfindung, Ausdruck und Gestaltung von Wirklichkeit in all ihren Facetten, ja mehr noch: um das Erahnen von Möglichkeiten, die unsere Erfahrungswelt übersteigen und so Raum geben für Sehnsucht, Hoffnung und Trost.«<sup>8</sup> Die Weite dieses zugrundeliegenden Religionsbegriffs, der sich noch nicht substantiell auf eine bestimmte Religion oder Konfession beziehen lassen muss, korrespondiert mit der Ausgangsthese einer religiösen Grunddimension als anthropologischer Konstante, die sich in den Fragehaltungen ausdrückt. Diese Interdependenzen der Entwicklung des kindlichen Weltbildes mit Fragen der religiösen Entwicklung sind seit der Rezeption Jean Piagets im religionspädagogischen Diskurs verwurzelt und in breitem Umfang durchaus auch kontrovers diskutiert worden.<sup>9</sup>

Die Komplexität der Entwicklung des kindlichen Gottesbildes zeigt sich daran, dass Einflüsse der Sozialisation (Religion, Kultur, Bildungshintergrund, Sprachfähigkeit, Geschlecht etc.) religiöse Gefühle, Gedanken,

6 Albert Biesinger / Christoph Schmitt (Hg.), Gottesbeziehung. Hoffnungsversuche für Schule und Gemeinde, Freiburg 1998, 41.

7 Vgl. auch Friedrich Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion. Gütersloh 2000, 27ff.

8 Georg Langenhorst, Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung, Freiburg 2014, 11.

9 Vgl. die grundlegende Zusammenstellung relevanter Texte zum Thema: Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich (Hg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000.

Einstellungen und Haltungen prägen. Aber auch die lebensgeschichtliche Entwicklung mit Beginn der Kleinkindzeit macht deutlich, dass religiöse Bildung noch nicht bzw. nicht vorrangig mit dezidiert theologischen – hier christlichen – Inhalten bzw. kirchlichen Bildungsangeboten gleichzusetzen ist. Im Sinne einer Unterscheidung von expliziter religiöser Bildung und impliziter religiöser Bildung<sup>10</sup> kann die konkrete Vermittlung bekenntnisgeprägter Inhalte als explizit verstanden werden, während implizite religiöse Bildung das Umgehen von Eltern oder Erziehungspersonen mit ihren Kindern auf der Basis eines religiös geprägten Menschenbildes meint. Hierbei geht es also um eine Haltung und Einstellung, die dem Glauben entspricht – ohne ihn bekenntnismäßig auszuformulieren. Weniger verbal als nonverbal, weniger explizit konfessorisch als implizit ethisch – so könnte auf den Nenner gebracht werden, wie sich religiöse Bildung im frühkindlichen Alter vollziehen kann, weil die sprachliche Entwicklung des Kindes quasi einer anderen Form religiöser Verkündigung bedarf.

Demgegenüber ist eine explizite religiöse Bildung im Sinne familiärer Sozialisation sowohl in einem identitäts- und gemeinschaftsstiftenden Sinn intendiert. »Wenn dein Kind dich morgen fragt« – diese recht freie Übersetzung aus Dtn 6, 20 erinnert im Rahmen der jüdischen Pessach-Tradition an den familiären Ritus der nachfragenden Nachwuchsgeneration, warum die älteren Familienangehörigen sich an bestimmte religiöse Gebote halten.<sup>11</sup> Hintergrund dieser Frage religiöser Identitätsbildung ist allerdings ein Kontext, der von familiärer religiöser Sozialisation ausgeht und im sozialisatorischen Sinn die nachwachsende Generation in eine Glaubensgemeinschaft zu integrieren sucht. Dies geschieht zum einen über Narration, indem gerade in einem entwicklungspsychologisch mythischen Stadium heilige Texte auch Kindern kindgerecht vermittelt werden. So konnte jüngst gezeigt werden, dass – trotz deutlich differierender hermeneutischer Zugänge – in den abrahamitischen Religionen speziell für Kinder konzipierte Ausgaben von Tora, Bibel und Koran im Sinne (früh-)kindlicher religiöser Bildung vorzufinden sind.<sup>12</sup> Zum anderen geschieht dies auch über rituelle Formen wie Taufe oder Beschneidung (im Judentum wie auch im Islam), die im Sinne von »rites de passage« gewissermaßen einen geistlich/geistigen Herrschaftswechsel mit Aufnahme in die Glaubensgemeinschaft darstellen.

10 Im Rekurs auf *Michael Domsgen*, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie (Arbeiten zur Praktischen Theologie 26), Leipzig 2004.

11 Vgl. *Karin Finsterbusch*, Die kollektive Identität und die Kinder. Bemerkungen zu einem Programm im Deuteronomium, in: *Martin Ebner* u.a. (Hg.), Jahrbuch für Biblische Theologie – Gottes Kinder. Bd. 17, Neukirchen-Vluyn 2002, 99–120.

12 Vgl. *Georg Langenhorst* / *Elisabeth Naurath* (Hg.), Kindertora, Kinderbibel, Kinderkoran. Neue Chancen für (inter)religiöses Lernen, Freiburg 2017.



### 2.3 Zur Relevanz religiöser Bildung im familiären Kontext

Grundsätzlich ist die hohe Relevanz frühkindlicher Bildung im pädagogischen und gesellschaftspolitischen Diskurs der letzten beiden Jahrzehnte unabdingbar deutlich geworden – einhergehend mit der Erkenntnis, dass insbesondere der familiäre Kontext als primäre Sozialisationsinstanz hinsichtlich der Entwicklung von Weltanschauungen und der Genese von Wertvorstellungen biographisch prägenden Einfluss hat.<sup>13</sup> Insofern erstaunt einerseits das empirische Forschungsdesiderat angesichts der schon lange etablierten Meinung der für den Lebenslauf hohen Bedeutung der Primärsozialisation<sup>14</sup>, während andererseits die Problematik der Erforschung von Einflüssen dieser der Privatsphäre zugeordneten Kontexte als Bedingungsgrund bleibender Intransparenz überzeugt. Der große Bereich religiöser familiärer Sozialisation in den ersten Lebensjahren bleibt mit wenigen Ausnahmen<sup>15</sup> forschungswissenschaftlich weiterhin eine »terra incognita«, ein unentdecktes Land quasi hinter Wohnzimmergardinen und Kinderzimmertüren. Trotz dieser Einschränkung gibt es Wegmarkierungen, die grundsätzliche Strukturen erkennen lassen und die für das Recht auf religiöse Bildung – gerade angesichts abnehmender religiöser Sozialisation in den Familien – evident werden: So konnten beispielsweise mit der Tübinger Familienstudie von 2000–2002 – insbesondere auf der Basis von Interviews mit Jugendlichen und deren Eltern – Wirkungszusammenhänge religiöser Familienerziehung<sup>16</sup> aufgezeigt werden, die für die zukünftige Forschung inspirierend scheinen:

- Im positiven wie im negativen Sinn kann die Bedeutung der familiären Sozialisation für den weiteren religiösen oder nicht-religiösen Lebenslauf als evident festgehalten werden.
- Der Begriff der Familienreligiosität ist hierbei in einem weiten, d.h. nicht unbedingt kirchlich gebundenen Verständnis zu sehen. Vielmehr können sich familienspezifische Sinngebungen und -rituale manifestieren.<sup>17</sup>

13 Vgl. Elisabeth Naurath, Die emotionale Entwicklung von Beziehungsfähigkeit fördern. Religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern, in: *Bibel und Liturgie* 82 (2009), 107–118.

14 Vgl. P.L. Berger / T. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt 1980.

15 Vgl. Christoph Morgenthaler, »... habe ich das halt für mich alleine gebetet« (Mirjam 6jährig). Zur Ko-Konstruktion von Gebeten in Abendritualen, in: Albert Biesinger / Hans-Jürgen Kerner u.a. (Hg.), Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven. Weinheim/Basel 2005, 108–121; vgl. Katharina Kammeyer, »Lieber Gott, Amen!« Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Stuttgart 2009.

16 Friedrich Schweitzer, Wirkungszusammenhänge religiöser Familienerziehung, in: Albert Biesinger / Hans-Jürgen Kerner u.a. (Hg.), Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven, Weinheim/Basel 2005, 11–21.

17 Vgl. Ulrich Schwab, Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozess der Generationen, Stuttgart 1995.



- Ergänzende und die familiäre religiöse Sozialisation korrigierende Einflüsse durch sekundäre Sozialisationsinstanzen wie zum Beispiel gemeindepädagogische Initiativen haben nur geringe Wirkungen. Hier gilt es für die Zukunft, kompensatorische Angebote quantitativ, aber insbesondere auch qualitativ so auszuweiten, dass sie für Familien attraktiv werden.
- Es gibt das Leben bejahende und bereichernde Formen religiöser Familiensozialisation wie auch negative Formen, die insgesamt einen differenziellen Blick notwendig machen.
- Hierbei ist eine Inhaltsdimension von einer Beziehungsdimension zu unterscheiden: Familienkonstellationen und deren systemische Wirkungen sind – latent oder offensichtlich – in ihrer Bedeutung für die religiöse Biographie nicht zu marginalisieren.
- Es ist nötig, »eine differenzierende und typologisierende Betrachtungs- oder Ansatzweise«<sup>18</sup> in der religionspädagogischen Forschung zu etablieren, um Effekte religiöser Eltern- respektive Familienbildung besser einschätzen zu können.

Dies alles macht in seiner Pluriformität informellen Lernens deutlich, dass auch schon im frühkindlichen Alter Angebote religiöser Bildung formaler Art (z.B. in Kindertagesstätten, Kindergärten, gemeindepädagogischer Arbeit etc.) nötig und hilfreich sind, um für die Genese des kindlichen Weltbildes orientierende, ergänzende oder korrigierende Sichtweisen einfließen zu lassen. Die Perspektive eines Rechts auf religiöse Bildung im frühkindlichen Alter, die bislang forschungswissenschaftlich und gesellschaftspolitisch zu wenig wahrgenommen wird, ist daher dringend zu erweitern.

#### 2.4 Herausforderungen religiöser Bildung im ›Tal der Ahnungslosigkeit‹

Dies gilt insbesondere für den gegenwärtigen Kontext, der uns historisch betrachtet vor eine völlig neue Situation stellt: der zwar regional zu differenzierende, aber mehr oder weniger flächendeckende und damit evidente Abbruch religiöser Familiensozialisation christlicher Couleur. Mit einer drastisch sinkenden, familiären religiösen Sozialisation scheinen jedoch auch einhergehende Impulse religiöser Erziehung bzw. Bildung überhaupt verloren zu gehen. Zuletzt hat die V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) mit dem Titel ›Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis‹ (2014) gezeigt, dass bei heutigen Kindern und Jugendlichen von wachsender Kirchenferne auszugehen ist. Die Bedingungsfaktoren religiöser Sozialisation haben sich gesamtgesellschaftlich betrachtet so stark

18 Schweitzer, Wirkungszusammenhänge religiöser Familienerziehung (s.o. Anm. 16), 19.

verändert, dass den Heranwachsenden in zunehmendem Maße eine konfessionelle Identität, eine kirchliche Beheimatung sowie religiöse Sprachfähigkeit abhanden gekommen sind: »Fehlende religiöse Erfahrungen, kombiniert mit abnehmendem religiösem Wissen, führen möglicherweise dazu, dass vielen (gerade jüngeren) Menschen ein Leben ohne Religion als selbstverständlich erscheint und dass dementsprechend die Bereitschaft, wiederum eigene Kinder religiös zu erziehen, erkennbar sinkt.«<sup>19</sup> Angesichts dieser (religions)soziologischen Entwicklung wird die mittlerweile sehr offen gestellte Frage verständlich, ob die Verfassungsvorgabe zum Religionsunterricht nach Art. 7 GG noch den gesellschaftlichen Einstellungen und Bedürfnissen entspricht. Doch ist das Recht auf religiöse Bildung über den zwar notwendigen, aber im Blick auf das Thema Religion/Religiosität zu kurz greifenden religionswissenschaftlichen Unterricht – z.B. in einem Fach Religionskunde – wirklich eingelöst? Oder meint religiöse Bildung – anknüpfend an die bisherige Argumentation – nicht vielmehr eine Beschäftigung mit authentischen, vor allem durch die Religionslehrkraft verkörperten Positionen, Einblicken in auch emotional bestimmte, auf religiösen Erfahrungen und deren Reflexionen basierende religiöse Selbst-Verortungen? Geht religiöse Bildung nicht viel tiefer als nur ein Reden »über« Religion? Birgt nicht auch für religiös Unmusikalische das Angebot religiöser Bildung einen Gewinn, wie an folgendem Statement exemplarisch deutlich wird: »Stellst dich mir die Gretchenfrage: »Nun sag, wie hast du's mit der Religion?«, beileibe ich mich, den Atheisten zu erklären, dass ich es für falsch halte, die Religion mit der These zu erledigen, dass es keinen Gott gibt. Ich glaube, ob es nun Gott gibt oder nicht, dass Religionen Ahnungen, Wissen und Erfahrungen enthalten, die man sogar als Ungläubiger entmystifizieren kann, um daraus zu lernen.«<sup>20</sup>

Zusammen muss also gefragt werden: Gibt es damit ein Recht auf religiöse Bildung für Kinder und Jugendliche, dem institutionell insbesondere der Religionsunterricht verpflichtet ist? Und darüber hinaus gefragt: Wie sieht es mit diesem Recht für Schüler und Schülerinnen aus, die nicht dem bislang institutionell etablierten konfessionell ausgerichteten, evangelischen oder katholischen Religionsunterricht angehören?

### 3 Das Recht auf religiöse Bildung am Lernort Schule – auch für muslimische Heranwachsende!

Der allgemeine Bildungsauftrag intendiert, dass alle Kinder und Jugendlichen die Unterstützung finden, die sie zu einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt. Diese Forderung muss auch im Blick

19 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis, Hannover 2014, 10.

20 *Franz Schuh*, Schuld und Sünde, in: *Die Zeit* (9/2017) vom 23.2.2017, 40.

auf deren religiöse Prägungen zur Geltung gebracht werden – nicht zuletzt deshalb, weil die positive wie negative Religionsfreiheit als Grundrechte in unserer Verfassung garantiert sind und insofern ein Recht auf religiöse Bildung nicht marginalisiert werden darf. Das aber heißt, dass Heranwachsende Räume, Zeiten und AnsprechpartnerInnen für ihre religiösen Fragen brauchen und auf dieser Basis auch die Ermöglichung des Ausdrucks etwaiger religiöser Überzeugungen. Demgegenüber entwickelt sich jedoch die gegenteilige Einschätzung zum gesellschaftspolitischen Dauerbrenner, die dem »Recht des Kindes auf Religion«<sup>21</sup> widerspricht oder doch zumindest kaum Aufmerksamkeit schenkt. Seit einigen Jahren findet sich vorwiegend in den Printmedien immer wieder die augenscheinlich populäre Frage: »Brauchen wir ›Reli‹ noch?«<sup>22</sup> Die darin zum Ausdruck kommende Legitimationskrise eines konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland scheint nur die argumentative Spitze eines Eisbergs sein, der ein kulturelles Unbehagen gegenüber einer Öffentlichkeit der Religion bzw. Religionsausübung im gesellschaftlichen Diskurs verdeutlicht. Angekündigt hat sich die Problematisierung des Religiösen, das ganz nach dem Motto ›Totgeglaubte leben länger‹ gegenwärtig seine Wirkungsbereiche wie Schattenseiten medial vor allem durch auffallenden Fundamentalismus zeigt, allerdings schon längst: Die forschungswissenschaftliche Sichtung des Themas offeriert eine auffallende Häufung von tendenziell apologetischer Literatur, die dezidiert betont, dass Kinder in der Tat Religion bräuchten.<sup>23</sup> Begründet wird dies üblicherweise mit drei grundlegenden Dimensionen des Religiösen: 1) kulturhermeneutisch wird betont, dass ein Sich-Verstehen der Schülerinnen und Schüler in der immer noch – zumindest in den bildungsrelevanten Traditionen – christlich geprägten Welt des Abendlandes durch religiöse Bildung gefördert werde; 2) anthropologisch seien genuin existenzielle Fragen des Menschen nicht religionskundlich, sondern bekenntnisorientiert zu beantworten und 3) die ethischen Herausforderungen machten deutlich, dass eine wertorientierte Herzensbildung quasi auch religiöse Anker benötige.<sup>24</sup>

Allerdings wird neben dem apologetischen Charakter dieses vorwiegend religionspädagogisch geführten Diskurses augenfällig, dass nicht einleuchten muss, was nicht einleuchten mag; genauer: Bei eher religiös unmusikalischen Kritikern bzw. solchen, die geradezu eine Aversion gegenüber religiösen Musikgeschmäckern mitbringen, überzeugen tradi-

21 Friedrich Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000.

22 Zuletzt in: *Die Zeit* vom 12. Januar 2017, 65.

23 Vgl. Martha Fay, *Brauchen Kinder Religion?*, Hamburg 1994; Klaus Hofmeister / Lothar Bauerochse (Hg.), *Kinder brauchen Religion*, Paderborn 2004; Christoph Th. Scheilke / Friedrich Schweitzer (Hg.), *Kinder brauchen Hoffnung. Mit Geheimnissen leben*, Münster 2011; Georg Langenhorst, *Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung*, Freiburg 2014, 11.

24 So auch der oben genannte Artikel in der *Zeit*, a.a.O.

tions- oder bekenntnisorientierte Kriterien sui generis wenig. Der Verdacht der ideologisierenden Manipulation – vom Kleinkindalter an – wiegt schwerer, nicht nur im Kontext eines ostdeutschen Atheismus, den man als ›dritte Konfession‹<sup>25</sup> bezeichnen könnte.

Doch gerade der als ordentliches Lehrfach institutionell verankerte Religionsunterricht als Bildungsangebot aller Schularten<sup>26</sup> steht als Garant gegen Ideologisierung und Manipulierung, indem die Wissenschaftsorientierung des unter staatliche Aufsicht gestellten Faches – einschließlich der universitären Ausbildung der Religionslehrkräfte – bildungstheoretisch fundiert ist. Neben den bereits dargestellten Kriterien sollen daher abschließend insbesondere die kritische Urteilskraft, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die dem religiösen Toleranzgedanken verpflichtete Pluralismusfähigkeit als bildungstheoretisch fundierte Ziele der in der Schule verorteten religiösen Bildung beleuchtet werden. Die – wenn man so will – Pflichten religiöser Bildung, die üblicherweise den Forderungen nach Rechten korrespondieren, werden hierbei m.E. als dem Gemeinwohl dienlich sehr deutlich, indem nämlich auf der Basis von Grundwissen entwickelte Reflexions- und Diskursfähigkeit der Genese von Vorurteilen entgegen stehen und damit dem sozialen Frieden dienen.<sup>27</sup>

*»Er kann nicht sagen, wie viele seiner Schüler Islamisten seien, sagt Martin Finke, der Schulleiter der Freiherr-vom-Stein-Realschule (in Bonn, E.N.) [...] Finke sieht eine Subkultur an seiner Schule, mit Schülern, die Gewaltvideos des Islamischen Staates und anderer Dschihadisten auf Youtube cool finden. [...] Die meisten Eltern leben von Sozialleistungen, die Kinder sehen keine Perspektive. Die Schüler erleben Diskriminierung, im Bus, bei Bewerbungen, im Praktikum. Finke sagt: »Die Armut paart sich mit dem Religiösen.«<sup>28</sup>*

Eindrucksvoll ist in dem Artikel ›Held der Aufklärung‹ beschrieben, wie der islamische Religionslehrer Aziz Fooladvand an der Bonner Realschule im offenen Gespräch mit seinen Neuntklässlern versucht, das Weltbild gefährdeter islamischer Jugendlicher »zumindest ins Wanken zu bringen«<sup>29</sup>. Schon äußerlich – zum Beispiel durch streng gebundene Schleier bei den Mädchen – kann man sehen, dass die meisten seiner Schüler und Schülerinnen sehr religiös sind und alle Antworten auf ihre aktuellen Fragen im Koran bzw. einer dem Fundamentalismus nahesten-

25 Horst Groschopp, Ostdeutscher Atheismus – die dritte Konfession? (<http://fowid.de/textarchiv>; abgerufen am 8.10. 2015).

26 An dieser Stelle würde eine dezidierte Darstellung der verschiedenen Modelle von Religionsunterricht in den Bundesländern zu weit führen, so dass der Hinweis auf Art. 7 des Grundgesetzes als rechtlicher Verankerung hier genügen soll.

27 Vgl. zum Folgenden Elisabeth Naurath, Gewalt – ein Thema der Praktischen Theologie?, in: PThI 36 (2016), 23–34, 29f.

28 Roland Preuss, Held der Aufklärung, Süddeutsche Zeitung Nr. 190 vom 20.8.2015, 3.

29 Ebd.

henden Auslegung zu finden meinen. Was demgegenüber religiöse Bildung bedeutet, ist in seiner friedenspädagogischen Evidenz kaum zu unterschätzen: »Aziz Fooladvand verurteilt seine Schüler nicht, er fragt nach, so oft, bis es in ihnen arbeitet, bis sie verstehen, dass man mit Versen aus dem siebten und achten Jahrhundert nicht alle Fragen im 21. Jahrhundert beantworten kann, dass man den Koran nicht wörtlich nehmen sollte. Aber es muss von ihnen selbst kommen.«<sup>30</sup>

Solche Beispiele zeigen auf beeindruckende Weise die Chancen, die religiöse Bildungsangebote in der Schulpraxis bieten, und signalisieren unter anderem die Notwendigkeit bzw. Dringlichkeit eines flächendeckenden Angebots für Islamischen Religionsunterricht, der sich im bundesdeutschen Kontext immer noch sehr zögernd etabliert und dessen Bedarf bislang zu wenig empirisch erforscht ist.<sup>31</sup> Wo den Schülern und Schülerinnen kein Raum geschaffen wird, um ihre alltags- und lebensbezogenen Fragen auf der Basis ihres Glaubens zu formulieren, zu diskutieren und damit zu einer eigenen Position zu finden, droht die Gefahr, von fundamentalistischen Einflüssen jeglicher Art vereinnahmt zu werden. Nicht selten können sich so Vorurteile gegenüber fremden Kulturen und Religionen verfestigen und in Gewaltbereitschaft umschlagen. Demgegenüber kann das schulische Angebot eines wissenschaftsorientierten und im Rahmen des Grundgesetzes verankerten Angebots von Religionsunterricht, der sich im allgemeinen Bildungsauftrag der Schule verantworten muss, als Gewaltprävention gelten. Voraussetzung ist wiederum eine Bildungsorientierung, die in der Klasse als einem prinzipiell »herrschaftsfreien Raum« ermöglicht, adaptierte Stereotypen, Vorurteile und Ängste zu äußern und mit der Hilfe einer kompetenten Lehrkraft zu diskutieren und zu reflektieren. Bedingungsgrund hierfür ist eine sowohl theologisch als auch pädagogisch kompetente Lehrkraft, die zum Einen hinsichtlich ihrer eigenen religiösen Überzeugung als authentisch erlebt werden kann, zum anderen aber die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler ernstnimmt und damit deren Reflexionsvermögen als Dialogfähigkeit fördert.<sup>32</sup>

Abschließend kann gesagt werden, dass die gesellschaftspolitische Säkularisierungsdebatte<sup>33</sup> zwar einen Bedeutungsverlust der institutionalisierten

30 Ebd.

31 Beispielsweise haben in Bayern bislang nur 10% der muslimischen Schülerinnen und Schüler (ca. 11 000) die Möglichkeit, einen Religionsunterricht ihres Glaubens zu besuchen, wobei es sich hierbei – nach mehr als 10 Jahren – immer noch um einen Modellversuch (!) handelt.

32 Vgl. *Musa Bagrac*, Was ein kompetenzorientierter Islamischer Religionsunterricht leisten muss, in: *Rainer Möller / Claus Peter Sajak / Mouhanad Korchide* (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Von der Didaktik zur Praxis*, Münster 2014, 227–249.

33 Beispielfhaft seien hier nur genannt: *Detlef Pollack / Georg Pickel* (Hg.), *Individualisierung und religiöser Wandel in der Bundesrepublik Deutschland*, in: *Zeit-*

sierten Religion deutlich gemacht hat, jedoch das religiöse Leben weniger im Verschwinden als in Transformationsprozessen zu sehen ist.<sup>34</sup> Die Ambivalenzen der Phänomene, die sich – vereinfacht ausgedrückt – zwischen einer Privatisierung bzw. einer damit einhergehenden Tabuisierung von Religion auf der einen Seite und einer Fundamentalisierung und Radikalisierung auf der anderen Seite abspielen, verlangen nach kritischen Sichtungen, Klärungen und Reflexionen, die für alle – und im besonderen Maße – für Heranwachsende ein Recht auf religiöse Bildung deutlich und dringlich machen.

*Dr. Elisabeth Naurath* ist Professorin und Inhaberin des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Evangelische Theologie der Universität Augsburg.

schrift für Soziologie, 6 (1999), 465–483; *Detlef Pollack*, Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003.

<sup>34</sup> Vgl. auch das 2014 erschienene Jahrbuch für Religionspädagogik (Bd. 30) mit dem Titel »Religionspädagogik in der Transformationskrise«, Neukirchen-Vluyn.





UNA

## Pädagogische Zugänge

UNA